

## Etkinlik Teorisine Göre Zenginleştirilmiş Birleştirilmiş Sınıflarda ğretim Uygulamalarının Adayların zyeterlik Algılarına Etkisi\*

### Multigrade Schools Course With Richness Practices Based Activity Theory Effect on Pre-Service Student Teachers' Self-Efficacy

Ramazan SAĞ\*\*

Mehmet Akif Ersoy niversitesi

#### z

Etkinlik teorisine göre geliştirilmiş BS programının adayların birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapabilme konusundaki zyeterlik algı düzeylerine etkisi, kontrol grubu üzerinden karşılaştırmalı olarak saptanmak istenmiştir. Yarı deneysel araştırma deseni ntest - grup işlemler - sontest biçimindedir. Verilerin analizinde t testi ve etki büyüklüğü (r) istatistikleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, iki ğretim programının da adayların birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya ilişkin zyeterlik algı düzeylerini yükseltmede anlamlı biçimde katkı sağlarken, etkinlik teorisi ilkelerine göre uygulamaları zenginleştirilmiş deney grubundaki programın, ğretmen adaylarının zyeterlik algı düzeyleri üzerindeki etkisinin kontrol grubundaki ğretim programına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anahtar Sözcükler: birleştirilmiş sınıflarda ğretim programı, etkinlik teorisi, özyeterlik, okul yönetimi, program okuryazarlığı, ğretim ve değerlendirme.

#### Abstract

This study aimed to determine the effect of practices provided according to the activity theory through course of Teaching in Multigrade Classes on pre-service student teachers' levels of self-efficacy regarding teaching in multigrade classes comparing with another course practices. The data in this quasi-experimental study were collected through pre-test, group procedures, post-test research design. T-tests were used for the relational measures, and (r) statistic was used for effect sizes. The results of the study showed that the practices included in the two different programs contributed to increasing self-efficacy levels in student teachers to teach in multigrade classes at a significant level, and that the instructional curriculum which incorporates activities based on activity theory was found to have a higher effect on students' self-efficacy levels compared to the other instructional curriculum.

*Keywords:* Curriculum of teaching in multigrade classes, activity theory, self efficacy, school administration, curriculum literacy, instruction and evaluation

#### Summary

#### Purpose

Teacher preparation for multigrade classes is a relatively new research area in literature. Within the framework of this study, the instructional curriculum was enrichment based on activity

\* Bu araştırma Burdur Milli Eğitim Mdrlğ'nn katkılarıyla Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı tarafından desteklenmiştir. ( Proje No: 025 - NAP - 08).

\*\* Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAĞ, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Blm Eğitim Programları ve ğretim ABD, rsag@mehmetakif.edu.tr.

theory by the findings obtained in previous studies on multigrade classes in keeping to the content determined by the Higher Education Council. With the new arrangement, the curriculum now includes such administrative work as the official writing and responding, examination of the instructional curricula developed for independent classes to identify their deficiencies and positive sides with respect to their implementation in multigrade classes, directing students from more than one class to individual/group work and work with teachers/without teacher, preparing instructional plans, doing practice and self evaluation. The findings gathered from the research state that self-efficacy explains individuals' behaviors, choices, job involvement. So it can be possible to improve the self-efficacy level of individuals by providing them with the opportunity of doing direct experiment related to their jobs. This study aimed to determine the effect of practices provided according to the activity theory through course of Teaching in Multigrade Classes on pre-service student teachers' levels of self-efficacy regarding teaching in multigrade classes comparing with another course. In the study, the effect of the curriculum was determined through the quasi-experimental design model with control group, pre and post test practices. The experimental group was comprised of participants from the student teachers in the senior year of Class Teaching program in Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education (115), and the control group was comprised of student teachers in Class Teaching program in Çukurova University, Faculty of Education (110). The data obtained in the study were analyzed using t-test for within group comparison measures, t-test for between group nonrelational comparison measures, and (r) for effect size.

### *Results*

*As a result of the study, the t-test results obtained for relational measures and effect sizes indicate that the differentiation between the mean scores from pre-test and post-tests obtained by both the groups were in favor of the post-test and were statistically significant. These findings show that the practices provided in the curricula of both groups were effective in increasing the levels of self-efficacy in student teachers. On the other hand, it was also found that the primary source that facilitated the differentiation between the groups was curriculum literacy, and that the second source was instruction and evaluation factors.*

The results obtained as a result of between group comparisons indicate that the enriched curricula based on the activity theory by additional activities about multigrade classes implemented to Experiment Group was more effective on increasing the levels of self-efficacy of student teachers regarding teaching in multigrade classes compared to the curricula implemented to Control Group. The high t value found in Experiment was thought to be caused by the opportunity given to student teachers to closely familiarize themselves with multigrade classroom practices, to implement various educational practices and to evaluate them.

### *Discussion*

It is believed that certain factors pose difficulty for determining whether the differentiation in self-efficacy levels in the groups was due only to "Teaching in Multigrade Classes Instructional Program Practices", such as not selecting the groups in the study randomly, and inability to determine whether practices implemented in the "Teaching in Multigrade Classes" had previously been introduced in other courses to the groups. Yet, experimental design models allow control of these two factors, making it, at the same time, impossible to use in such studies involving instructional curriculum evaluation over long periods of time. For this reason, experts recommend that quasi-experimental models may be used in studies in this nature because such studies provide necessary information.

The findings obtained in this study indicate that the instructional curriculum which includes examination of instructional curricula related to multigrade classes, and incorporates individual/group work and activities with teachers and also without teacher based on activity theory this practice according to helped to increase self-efficacy levels in student teachers regarding teaching in multigrade classes. These findings are consistent with findings obtained in various other studies on this topic showing that most of the problems and needs of multigrade teachers

were related to understanding instructional curricula, adapting these programs and guides to suit multigrade classes, preparing instructional various models to suit multigrade classes, and implementing them.

### Conclusion

*To develop instructional curriculums for the student teachers closely to introduce their profession such as multigrade teaching in the initial class teacher training period, the activity theory can be used because of providing for more real activities.* In addition to these activities; also observing teachers' teaching, interviewing with them in real context will increase teacher candidates' self-efficacy levels and enable them to understand their professions' features more easily as well.

### Giriş

Birleştirilmiş sınıf, bir öğretmenin aynı anda bir derslikte düzeyleri farklı olan sınıfların öğretiminden sorumlu olduğu bir öğretim uygulamasıdır. Sosyal ve ekonomik yaşam bakımından çağ grubu yeterli olmayan yerleşim yerlerinde bir öğretim biçimi olarak ortaya çıkan uygulama, Türkiye'de olduğu gibi birçok ülkede zorunlu eğitim kapsamındaki çocukların gelişmesinde önemli bir sosyal müdahale aracı olarak işlev görmektedir (Birch, & Lally, 1995; Joubert, 2007; Little, 1995, 2004). Diğer yandan, uygulamanın, yapısında taşıdığı farklılıklardan kaynaklanan yöntem zenginliği ve hiyerarşik olmayan heterojenlik özelliğiyle aynı zamanda bağımsız sınıflarda bir türlü çözülemeyen öğretmen merkezli yapıya karşı alternatif bir seçenek oluşturduğu da ileri sürülmektedir (Allen, 1997; Berry, 2000; Feldman, & Gray, 1999; Gaustad, 1997; Ministry of Education of Ontario, 2007; Veenman, 1996).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasına yönelik sınıf öğretmenlerinin yaklaşımlarının olumlu olduğu söylenemez (Aksoy, 2007; Cornish, 2006; Köksal, 2006; Şahin, 2003). Bu olumsuz yaklaşımın altında uygulamanın yapıldığı okulların buldukları yerleşimlerin coğrafi bakımdan izole konumda olmalarının yanı sıra nüfus yoğunluğunun azlığına bağlı olarak düşük yoğunlukta bir sosyo-ekonomik yaşamın varlığı (Aksoy, 2007; Berry, 2000; Colingwood, 1991; Şahin, 2003; White; & Reid, 2008), okulların olanaklarının yetersizliği (Dursun, 2006; Erdem, Kamacı ve Aydemir, 2005; Özben, 1997; Şahin, 2003), öğretmen sayısının azlığı, öğrencilerin görece başarısızlığı, eğitim politikaları (Aksoy, 2007, 2008; Little, 2004), hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yetersizliği ve birden fazla sınıfın birlikte öğretim zoruğu (Berry, 2000; Little, Pridmore, Bajracharya, & Vithanapathirana, 2005; Guenther, & Weible, 1983; Sağ, Savaş ve Sezer, 2009; Şahin, 2003; Wenger, & Dinsmore, 2005) bu konudaki etmenleri oluşturmaktadır. Nitekim hizmet öncesi birleştirilmiş sınıflarda öğretim (BSÖ) dersi programına yönelik yapılan araştırmalar sınırlı olmasına karşılık (Birch, & Lally, 1995; Hollins, & Guzman, 2005; Little, 2004; Little vd., 2005; Mulryan-Kline, 2007) gerek yurtdışında (Wenger, & Dinsmore, 2005) gerekse yurtiçinde yapılan çalışmalar (Sağ, 2009), hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının öğretmen adaylarının çevresel ve farklı yaşlardan gelenlerin yanı sıra engelli çocukların da bulunduğu birden fazla gruba öğretmenlik yapabilme konusundaki kaygılarını azaltmadığını saptamışlardır.

Kaygının özellikle zihinsel ve duygusal süreçlere dayalı performans beklentilerinin engellenmesinde başat etkenlerden olduğu öne sürülmektedir (Alexander, & Krane, 1996; Bandura, 1989; Pajares, 1996). Kaygı düzeyinin kontrolünde ve başa çıkılmasında önemli rol oynadığı saptanan özyeterlik kavramı, belli bir disipline ait etkinlikleri başarma kapasitesine ilişkin kişinin algılayışı ve yargısı biçiminde tanımlanmaktadır (Bandura, 1977, 1998; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1996). Bandura (1977) özyeterlik kavramının, bireyin doğal ve dolaylı yaşantılarından, içinde bulunduğu grupla etkileşimlerinden ve söz konusu çalışmaları yapabilmelerine ilişkin oluşturmuş oldukları başarıma beklentilerinden etkilendiğini belirtmektedir. Diğer yandan amaçlı bir biçimde belirli bir göreve ilişkin eylemleri organize biçimde yönetmede etkili olan özyeterlik düzeylerinin, kişilerin düşüncelerine, seçimlerine, kendilerini işe karşı nasıl güdüleyeceklerine ve yapacakları davranışlarını açıklamada temel belirleyicilerden olduğu saptanmıştır (Alexander, &

Krane, 1996; Bandura, 1977; Chen, Casper, & Cortina, 2001; Pajares, 1996; Pintrich, 2003; Schunk, 1991; Tschannen-Moran vd., 1996). Bu bağlamda Bandura (1982), özyeterliğin, kişilerde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve seçmeye dayalı süreçlerin bütüncül olarak işlediği düzenleyici bir mekanizma olarak işlev gördüğünü ileri sürmektedir. Alanyazında kavram, belli bir disiplini oluşturan görevleri ve bu görevlerin tanımlandıkları durumsallıkları kişinin kendi penceresinden ve şimdiki durumda bir değerlendirmeyi içermekle sonuç beklentisi kavramından ve mikroanalitik bir düzeyi ifade etmesiyle de genel yeterlik kavramından farklı olduğu vurgulanmaktadır (Bandura, 1977, 1994; Pajares, 1996; Ramey-Gassert, Shroyer, & Staver, 1996).

Özyeterlikle ilgili çalışmaların, tıp başta olmak üzere sosyal bilimlerin değişik alanlarında yoğunlaşmakta olduğu gözlenmektedir (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005). Eğitim alanındaki araştırmaların ise aday öğretmenlerin yanı sıra halen görev yapan öğretmenlerin mesleki görevleri yerine getirme (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Enochs, & Riggs, 1990; Ramey-Gassert, vd., 1996; Rocco, 2005; Tschannen-Moran vd., 1996; Yaman, Cansüngü-Koray ve Altunçekiç, 2004), iş doyumu ve tükenme düzeyleri (Judge, & Bono, 2001) ile özyeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkileri saptama konusunda yaygınlaştığı görülmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları, adaylara öğretmenliğin yapıldığı gerçek ortamın değişik yapılarını tanıma ve öğretmenlik uygulamaları yapma olanağı vermesindeki sınırlılıklarından dolayı pedagojik nitelik bakımından eleştirilmektedir (American Federation of Teachers, 2000; Whitecomb, 2003). Bu nedenle 80'li yılların ikinci yarısından sonra tartışılmaya başlayan "öğretmenlik eğitiminin mekanik bir iş olarak algılanma" anlayışına karşılık, "öğretmenlik eğitiminin gerçekleştirildiği yapıda tüm unsurların dikkate alınarak yapılması"nın daha uygun olacağını öngören etkinlik teorisi yaklaşımı alternatif bir model olarak önerilmektedir (Engeström, & Miettinen, 2003; Whitecomb, 2003). Teoriye göre insanın, ihtiyaçlarına dayalı olarak belirlediği amaçlarını gerçekleştirmek için problemi tanımaya çalıştığı, önceki çözümleri gözden geçirdiği, özgül duruma yönelik yeni çözümler geliştirdiği, bunları uyguladığı, tüm bu zihinsel süreçleri bilgi-yapı bağlamında, diyalektik olarak yürüttüğü ileri sürülür (Bonnan, & Bodkar, 1991; Tolman, 1999; Vygotsky, 1925). Buradan bilginin içinde gerçekleştiği yapıdan bağımsız olarak öğrenilemeyeceği varsayımına dayalı olarak etkinlik teorisine göre BSÖ programının, yerinde gözlem, inceleme ve uygulama yapmasına olanak veren etkinliklerle yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Böylece adayın birleştirilmiş sınıf kavramını yapıyı olumlaştıran ve zorlaştıran öğeleri diyalektik biçimde yer aldığı karmaşık ortamda anlaması (Bonnan, & Bodkar, 1991; Ilyenkov, 1974; Nelson, & Kim, 2001) ve yönetmesiyle daha iyi öğrenebileceği varsayılmaktadır. Bu araştırma ile etkinlik teorisi temel alınarak sorun ve ihtiyaç odaklı yaşantıya dayalı etkinliklerle zenginleştirilmiş bir BSÖ programının, adayların birleştirilmiş sınıflarda öğretime özgü görevleri yapma konusunda kendilerine yönelik özyeterlik düzeylerine etkisi, kontrol grup üzerinden karşılaştırarak araştırılmak istenmiştir. Zira özyeterlik düzeylerinin öğretmenlerin planlama, öğrencileri güdüleme ve sıkıntılı öğrencilerle çalışma gibi davranışın ortaya çıkmasında güçlü bir etkiye sahip olması nedeniyle (Bandura, 1977, 1982; Enoch, & Riggs, 1990; Tschannen-Moran vd., 1996), duyuşsal niteliği baskın özyeterlik bulgularının öğretim programlarının eğitim durumu öğesinin geliştirilmesinde önemli veri kaynaklardan biri olabileceği düşünülmektedir (Ramey-Gassert, vd., 1996).

Bu doğrultuda aşağıdaki iki soruya yanıt aranmıştır:

1. Her bir gruptaki öğretmen adaylarının ders öncesi ile sonrasında almış oldukları özyeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının özyeterlik puan ortalamaları, yürütülen iki ayrı öğretim programında yer verilen uygulamalara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

*Araştırma Modeli*

Araştırma kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Kullanılan desen Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırma Deseni*

Gruplar	Seçilme biçimi	Öntest	İşlem	Sontest
Deney Grubu	M	O <sub>1</sub>	Etkinlik teorisine göre zenginleştirilmiş program	O <sub>3</sub>
Kontrol Grubu	M	O <sub>2</sub>	Geleneksel program	O <sup>4</sup>

Tablo 1'de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grupları dönemin ilk haftasında öntest ve dönemin bitiminde sontestleri almışlardır. Araştırma grupları seçkisiz değil, ulaşılabilirlik özelliğine göre seçilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

*Çalışma Grupları*

Araştırmaya, 2007–2008 öğretim yılının bahar döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı deney grubu ile Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programları kontrol grubu olarak BSÖ dersini alan öğretmen adayları katılmıştır. Gruplarda öntest ve sonteste katılanların cinsiyet bilgileri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

*Gruplarda Öntest ve Sonteste Katılanların Cinsiyet Bilgileri*

Gruplar	Öntest				Toplam	Sontest				Toplam	
	Kadın		Erkek			Kadın		Erkek			
	(S)	(%)	(S)	(%)	(S)	(S)	(%)	(S)	(%)	(S)	(%)
Deney	75	53.5	71	46.5	146	71	64.5	39	35.5	110	48.8
Kontrol	65	54.1	55	45.9	120	65	56.5	50	43.5	115	51.2
Toplam	140	53.8	126	46.2	266	136	60.4	89	39.6	225	100.0

Tablo 2'de görüldüğü gibi, deney grubundan önteste toplam 146, sonteste ise 110; kontrol grubundan önteste katılım 120, sonteste ise 115 kişi katılmıştır. Buna göre, sonteste deney grubunda katılım % 48.8, kontrol grubunda ise % 51.2 olarak gerçekleşmiştir. Diğer yandan sontest itibari ile değerlendirmeye tüm gruplarda alınanların yarısından fazlasını (% 60.4) kadınlar oluşturduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak araştırma deney grubundan 110 olmak üzere toplam 225 kişiyle birlikte yürütülmüştür. Bununla birlikte araştırmanın sontest aşamasında katılan adayların demografik ve akademik özellikleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Gruplarda Sontest Aşamasına Katılanların Demografik ve Akademik Özellikleri*

Özellikler	Gruplar			
	Deney		Kontrol	
	(S)	(%)	(S)	(%)
Yerleşim				
İl	53	46.1	72	65.5
İlçe	40	34.8	32	29.1
Kasaba	10	8.7	3	2.7
Köy	12	10.4	3	2.7
Tercih sırası				
Birinci	13	11.6	50	45.5
İkinci	102	88.7	19	17.3
Üçüncü	-	-	14	12.7
Dördüncü	-	-	2	1.8
Beşinci	-	-	10	9.1
Üzeri	-	-	15	13.6

Tablo 3'ten araştırmaya gerek deney gerekse kontrol grubundaki katılımcıların yerleşim olarak büyük çoğunluğunun (deney grubunun % 80'i, kontrol grubunun % 84'i) il ve ilçe merkezinden katıldığı anlaşılmaktadır. Yine Tablo 3'ten öğrencilerin büyük bir kısmının (deney grubunun % 100'ü, kontrol grubunun ise % 75'i) ilk üç tercihlerini sınıf öğretmenliği programından yana kullandıkları gözlenmektedir.

#### *Öğretim Programları*

Deney Grubu: Deney grubundaki program, Yükseköğretim Kurulu tarafından tanımlanan etkinliklerin etkinlik teorisi dikkate alınarak zenginleştirilmesi esasına dayanmaktadır (YÖK 1997; akt. Kavak, Aydın ve Akbaba Altun, 2007). Merkezi düzeyde belirlenen program, birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamaları konusundaki araştırmalarda (Mulryan-Kyne, 2007; Little ve Pridmore, 2004; Sağ vd., 2009) ortaya konan sorunlara ve ihtiyaçlara dayalı ve daha çok performans temelli olacak biçimde yapılandırılmıştır.

Programın bir boyutunu okul yönetimine ilişkin resmi yazı yazma, resmi yazılara cevap verme etkinlikleri oluşturmaktadır. Öğretim ve değerlendirmeyle ilgili olarak, öğretim programları çerçevesinde adaylardan her bir dersin öğretimine odaklanmaları yerine, aynı grupta bulunan derslerden birini derinlemesine incelemeleri ve onların bu dersle ilgili öğretmenli/ödevli çalışmalar yapmaları sağlanmıştır. Buna göre, her gruptan en az bir derse dönük hazırlık ve planlama etkinlikleri yaptırılmış ve derse ilişkin öğretmenli/ödevli, bireysel ve grup çalışmaları biçiminde örnek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Buna göre birinci grupta, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi grup halinde verilen dersler; ikinci grupta, aynı saatte aynı dersin işlenmesine karşılık, farklı düzeylerdeki öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin seviye grupları çalışmaları yoluyla giderilmeye çalışıldığı ve bunun için kendi düzeylerine uygun programları izledikleri Türkçe ve Matematik dersleri; üçüncü grupta ise, aynı saatte tüm sınıfların birlikte işledikleri ancak sınıfların ya da seviyelerin kendi programlarını izledikleri Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar ve Rehberlik dersleri bulunmaktadır.

Adayların bağımsız sınıflara göre geliştirilmiş öğretim programlarını BSÖ bakımından taşıdığı olanaklar ve sınırlıklar açısından irdelemeleri, uygulamaları yerinde görmeleri ve gerçek bir ortamda en az iki ders saati uygulama yapmaları sağlanmıştır. Bunun için adaylara bu okullarda üç haftalık inceleme ve öğretim uygulamaları yapma olanağı verilmiştir.

Kontrol Grubu: Kontrol grubunda uygulanan program ise, tamamen programı uygulayan öğretim elemanının tercihine bırakılmıştır. Söz konusu program raporlama aşamasında, öğretim elemanı tarafından araştırmacıya e-posta aracılığıyla gönderilmiştir.

Program incelendiğinde, programdaki etkinliklerin birleştirilmiş sınıf kavramı, birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenler, birleştirilmiş sınıflarda eğitimin önemi, birleştirilmiş sınıflarda öğretim programının yapısı, 1, 2, 3 ve 4 öğretmenli birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenci sayısına göre sınıfların birleştirilmesi ve paylaşımı, derslik sayısına göre öğretim şekli, birleştirilmiş sınıflarda yıl ünitesi kavramı ve özellikleri, birleştirilmiş sınıflarda öğretim yöntemi teknikleri, öğretmenli ve ödevli derslerin işlenişi, sınıf yönetimi, öğretim-öğrenme sürecinin planlanması ve değerlendirilmesi biçiminde yapılandırıldığı görülmektedir. Ayrıca, programda adaylara 1 hafta köylerde inceleme yapma olanağı verilmiştir.

#### *Veriler, Veri Toplama Aracı ve Analizi*

Veriler, bu çalışmanın da içinde olduğu birleştirilmiş sınıflarla ilgili proje kapsamında geliştirilen Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Özyeterliği Ölçeği (BSÖYÖÖ) aracılığıyla elde edilmiştir (Sağ vd., 2009). BSÖYÖÖ iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adayının cinsiyet, son on yılda yaşadığı yer ve programı tercih sırası bilgilerini belirleyen 3, ikinci bölümde ise, okul yönetimi, program okuryazarlığı ile öğretim ve değerlendirme olmak üzere üç faktörde toplanmış 24 önermeye yer verilmiştir. Ölçek, öğretmen adaylarının görüşlerini 5'li Likert tipinde "Oldukça İyi, İyi, Orta, Sınırlı, Zayıf" biçiminde belirtmeye olanak verecek yapıda yapılandırılmıştır. Araç, Çukurova, Onsekiz Mart, Mehmet Akif Ersoy ve Pamukkale üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinde öğrenim gören 415 öğretmen adayına dönem başında uygulanmıştır.

"Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olma" kavramı araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir özellik olması ve bu özelliği oluşturan boyutlar arasında kuramsal olarak bir ilişki kurulmaması nedeniyle veriler Temel Bileşenler Analizine tabi tutulmuştur (Field, 2006). Formun analiz için Kaiser Meyer Olkin değeri ,93 ve Bartlett Küresel Test değeri Sig.=,00'dır. Faktör sayısını belirlemede Özdeğer, faktörler arasında bağımsızlığı sağlamak için ise faktörler arasında bir ilişkinin bulunmadığı varsayımını temel alan Varimax tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Sonuçta üç faktörlü (faktör 1: % 30.506, faktör 2: % 22.091, faktör 3: % 8.583), 24 önermeli, toplam açıkladığı varyansı % 61.18 ve güvenilirlik değeri ( $\alpha$ ) .92 olan bir ölçek geliştirilmiştir. 11 önermeden oluşan birinci faktör, birleştirilmiş sınıf uygulamasının özelliklerini tanıma, karşılaşılabileceği olası uygulamaları öngörme, yıl ve ders düzeyinde derslerin planlarını yapma, bağımsız sınıflar için hazırlanmış çeşitli öğretim programlarını birleştirilmiş sınıflardaki derslerin özelliklerine göre irdeleme ve tasarlama gibi özellikler içermesinden dolayı "program okuryazarlığı" (Program Oku Yaz) olarak tanımlanmıştır. İkinci faktör 10 önerme olup, öğretim ortamlarını etkin kullanma, materyal geliştirme, öğrencileri bağımsız, akran ve değişik yaşlardan oluşan gruplarda ödevli çalışmalara yöneltme, istenmeyen davranışlarla başa çıkma ve öğrencileri öğrenmeye güdüleme, öğrencilerin akademik, duyuşsal ve sosyal becerilerini değerlendirme gibi özellikler içermesi nedeniyle "öğretim ve değerlendirme" (Öğr Deg) olarak tanımlanmıştır. Üçüncü faktör ise, okuldaki resmi evraklarla yazışma işlerini yürütme, öğrenci devamsızlığını önleme ve okul yönetim işlerini öğretmenlikle birlikte yürütme özelliklerini içerdiği için "Okul Yönetimi" (Okul Yön) olarak tanımlanmıştır.

Verilerin analizinde iki ayrı t testi kullanılmıştır. Grup içi öntest ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında "ilişkili ölçümler t testi", gruplar arasındaki karşılaştırmalar için ise, "ilişkisiz ölçümler t testi" istatistikleri kullanılmıştır. Diğer yandan, gruptan kaynaklanacak bağımsız değişkenleri kontrol etmek amacıyla grup puanlarının varyansları üzerinden homojenlik (Vellutino, & Schatschneider, 2005), Levene testi ile kontrol edilmiştir. Yine, t testlerinin yanı sıra, grup içerisinde ve gruplar arasında özyeterlik değişkenindeki öntest ile sontest puanlarının ilişkisini ve gözlenen etki büyüklüğünü standardize etme ve objektifleştirme olanağı veren Pearson Korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır (Field, 2006). Bulguların yorumlanmasında, önceden herhangi bir hipotez oluşturulmadığı için güven aralığı ( $\alpha$ ) ,05 olarak kullanılmıştır.

## Bulgular

İlk olarak, öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanları arasındaki farklılığın gruplar düzeyinde anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre, hesaplanan t testi ve etki büyüklükleri (r) Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Grupların Öntest-Sontest Puanları, Erişi Değerleri, İlişkili Ölçümler İçin t Testi ve Etki Büyüklükleri*

Gruplar	Faktörler	n	Öntest		Sontest		Erişi		t testi			Etki
			$\bar{x}$	ss <sup>2</sup>	$\bar{x}$	ss <sup>2</sup>	$\bar{x}$	ss <sup>2</sup>	t	df	p	
Deney	Okul Yön	115	15,55	3,40	18,93	3,15	-3,38	3,70	-9,79	114	,00	,67
	Prog Oku Yaz	115	24,47	7,73	40,66	4,49	-16,18	8,81	-19,68	114	,00	,77
	Öğrt Değ	115	33,53	4,64	38,53	4,10	-5,00	5,02	-10,68	114	,00	,50
	Ölçek	115	73,56	13,27	98,13	9,87	-24,57	14,30	-18,42	114	,00	,74
Kontrol	Okul Yön	110	17,34	3,30	19,50	3,08	-2,15	3,55	-6,35	109	,00	,26
	Prog Oku Yaz	110	31,91	7,57	41,10	5,15	-9,18	8,12	-11,85	109	,00	,56
	Öğrt Değ	110	35,92	4,92	38,07	3,84	-2,14	4,79	-4,69	109	,00	,16
	Ölçek	110	85,19	12,94	98,67	10,64	-13,48	13,28	-10,64	109	,00	,50

Tablo 4'ten, her iki grubun faktörler ve ölçek düzeyindeki sontest puanlarının, öntest puanlarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aynı biçimde, grupların sontest puanlarının varyanslarının da öntest puanlarının varyanslarına göre küçük olduğu gözlenmektedir. Yine, Tablo 3'ten ilişkili ölçümler için t testi sonuçlarına ve hesaplanan etki büyüklüklerine göre, deney grubunda gerek faktör gerekse ölçek düzeyinde farklılaşmanın anlamlı olduğu ve etki büyüklüklerinin, kontrol grubuna göre yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre elde edilen sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

*Okul Yönetimi*

Ortalama olarak, deney grubundaki katılımcıların okul yönetimi boyutundaki becerileri yerine getirmeye ilişkin sontestten aldıkları özyeterlik puanları ( $\bar{x}=18,93$ ,  $ss=3,15$ ), öntestten aldıkları puanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir ( $\bar{x}=15,55$ ,  $ss=3,40$ ,  $t(114)=-9,79$ ,  $p<.05$ ,  $r=.67$ ). Yine, ortalama olarak, kontrol grubundaki katılımcıların okul yönetimi boyutundaki becerileri yerine getirmeye ilişkin sontestten aldıkları özyeterlik puanları ( $\bar{x}=19,50$ ,  $ss=3,08$ ), öntestten aldıkları puanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir ( $\bar{x}=17,34$ ,  $ss=3,30$ ,  $t(109)=-6,35$ ,  $p<.05$ ,  $r=.26$ ).

*Program Okuryazarlığı*

Ortalama olarak, deney grubundaki katılımcıların program okuryazarlığı boyutundaki becerileri yerine getirmeye ilişkin sontestten aldıkları özyeterlik puanları ( $\bar{x}=40,66$ ,  $ss=4,49$ ), öntestten aldıkları puanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir ( $\bar{x}=24,47$ ,  $ss=7,73$ ,  $t(114)=-19,68$ ,  $p<.05$ ,  $r=.77$ ). Benzer biçimde kontrol grubundaki katılımcıların program okuryazarlığı boyutundaki becerileri yerine getirmeye ilişkin sontestten aldıkları özyeterlik puanları ( $\bar{x}=41,10$ ,  $ss=5,15$ ), öntestten aldıkları puanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir ( $\bar{x}=31,91$ ,  $ss=7,57$ ,  $t(109)=-11,85$ ,  $p<.05$ ,  $r=.56$ ).

*Öğretim ve Değerlendirme*

Ortalama olarak, Ddeney grubundaki katılımcıların öğretim ve değerlendirme boyutundaki becerileri yerine getirmeye ilişkin sontestten aldıkları özyeterlik puanları ( $\bar{x}=38,53$ ,  $ss=4,10$ ), öntestten aldıkları puanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir ( $\bar{x}=33,53$ ,  $ss=4,64$ ,  $t(114)=-10,68$ ,  $p<.05$ ,  $r=.50$ ). Yine ortalama olarak, kontrol grubundaki katılımcıların öğretim ve değerlendirme



boyutundaki becerileri yerine getirmeye ilişkin sontestten aldıkları özyeterlik puanları ( $\bar{x}=38,07$ ,  $ss= 4,92$ ), öntestten aldıkları puanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir ( $\bar{x}=35,92$ ,  $ss= 4,64$ ,  $t(109)= - 4,69$ ,  $p <.05$ ,  $r=,16$ ).

### Ölçek

Ortalama olarak, deney grubundaki katılımcıların ölçek boyutunda sontestten aldıkları özyeterlik puanları ( $\bar{x}=98,13$ ,  $ss=9,87$ ), öntestten aldıkları puanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir ( $\bar{x}=73,56$ ,  $ss= 13,27$ ,  $t(114)= -18,42$ ,  $p <.05$ ,  $r=,74$ ). Yine, ortalama olarak, kontrol grubundaki katılımcıların sontestten aldıkları özyeterlik puanları ( $\bar{x}=98,67$ ,  $ss= 10,64$ ), öntestten aldıkları puanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir ( $\bar{x}=85,19$ ,  $ss= 12,94$ ,  $t(109)= -10,64$ ,  $p <.05$ ,  $r=,50$ ).

Bu bulgulara dayanarak, her iki grupta gerek faktörler gerekse ölçek düzeyinde farklılaşmanın sontest lehine anlamlı olduğu ve bu sonucun uygulanan öğretim programlarından kaynaklandığı belirtilebilir.

Son aşamada ikinci alt problem olan iki farklı öğretim programının etkileri arasında farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

*Grupların Homojenlik Testi ve Gruplar Arasında İlişkisiz Ölçümler İçin t Testi Sonuçları*

Faktörler	Grup	n	Levene testi F Sig.	$\bar{x}$	ss <sup>2</sup>	t	df	Sig. (2-tailed)	r
Okul Yön	1	115	,64 ,42	3,38	3,70	2,54	223	,01	,17
	2	110		2,15	3,55	2,54	,01		
Öğretim Prog	1	115	,02 ,88	5,00	5,02	4,37	223	,00	,28
	2	110		2,14	4,79	4,37	,00		
Öğret-Değ	1	115	2,19 ,14	16,18	8,81	6,18	223	,00	,39
	2	110		9,18	8,12	6,19	,00		
Ölçek	1	115	1,61 ,20	24,57	14,30	6,02	223	,00	,37
	2	110		13,48	13,28	6,03	,00		

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Levene testi sonuçlarına göre gruplar arasında hem faktörler ve hem ölçek düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı [ $F_{\text{okul yön}}=,64$ ,  $F_{\text{öğretim prog}}=,02$ ,  $F_{\text{öğret-değ}}=2,19$  ve  $F_{\text{ölçek}}=1,61$ ,  $p >.05$ ] belirlenmiştir. Dolayısıyla bağımsız gruplar t testi yapma koşulunun sağlandığı anlaşılmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre gerek faktörler [ $t_{\text{okul yön}(223)}= 2,54$ ,  $p <.05$ ,  $r=,17$ ;  $t_{\text{öğretim prog}(223)}=4,37$ ,  $p <.05$ ,  $r=,28$ ;  $t_{\text{öğret-değ}(223)}= 6,19$ ,  $p <.05$ ,  $r=,39$ ] gerekse ölçek düzeyinde [ $t_{\text{ölçek}}= 6,03$ ,  $p <.05$ ,  $r=,37$ ] gruplar arasında farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bulgulardan, ortalama olarak deney grubundaki uygulamaların kontrol grubundaki uygulamalara göre daha verimli olduğu ve farklılaşmanın kaynağının birinci sırada öğretim ve değerlendirme, ikinci sırada program okuryazarlığı, üçüncü sırada ise okul yönetimi boyutunun geldiği söylenebilir.

### Tartışma

Grupların seçkisiz belirlenmemesi ve gruplara atanacak adayların BSÖ'ye yönelik geçmiş deneyimleri, sosyoekonomik düzey ve zamanın uzunluğu gibi değişkenlerin kontrol edilememesi gibi etkenler, araştırmanın deneysel desende yürütülmesini engellemektedir (Punch, 2005). Bunun yerine çalışma, iki farklı yerleşim yerinde bulunan ancak aynı programa kayıtlı adaylarla yürütülmesinden dolayı araştırmanın doğallığını bozmayacak biçimde söz

konusu değişkenlerin göz ardı edilebildiği yarı deneysel desen modeline göre yürütülmüştür (Büyüköztürk vd., 2008; Punch, 2005). Bununla birlikte kimi araştırmacılar (Cook, & Wong, 2008; Vellutino, & Schatschneider, 2005), BSÖ gibi üç buçuk aylık bir zaman dilimini kapsayan öğretim programlarının bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini deneysel araştırma desenine göre saptanmasının sözü edilen sınırlılıklar bakımından olanaklı olmadığını, bunun için yarı deneysel nitelikteki araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Bu araştırma da bu yönde gerçekleştirilmiş bir çalışma olup araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve geçerliğini yükseltmek için, her iki programda yer verilen uygulamalar ve ölçek geliştirme işlemleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, grup puanları karşılaştırmadan önce, grup puan varyansları arasında öntest puanları üzerinden denkliği homojenlik testi ile test edilmiştir.

Bir disipline ait becerileri yapabilme konusunda kişinin algısı olması nedeniyle özyeterlik, öğretim-öğrenme sürecinde doğrudan ya da dolaylı yaşantılara yer verilmesinden ve kişinin davranışlarından doğrudan etkilenmektedir (Bandura, 1977, 1989; Pintrich, 2003; Ramey-Gassert vd., 1996; Schunk, 2009). Bu bulgu doğrultusunda BSÖ programının eğitim durumu ögesi, öğrenmeyi olumlu ve olumsuz etkileyen öğelerin dinamik bir biçimde etkileştiği bir yapı olarak değerlendirilen etkinlik teorisine göre zenginleştirilmiştir (Grossman, Valencia, Evans, Thompson, Martin, & Place, 2000). Araştırma ile okul yönetimi, program okuryazarlığı ile öğretim ve değerlendirme boyutlarında doğrudan yaşantıya dayalı etkinliklerle zenginleştirilen programı alan adayların özyeterlik düzeyleri puanları, kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu bulguların, özyeterlik düzeylerine doğrudan yaşantıların etki ettiğine yönelik önermeleri desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte, araştırmada olumlu yönde saptanan bu farklılığın kaynağını tek başına, araştırmının deseninden kaynaklanan nedenlere bağlı olarak etkinlik teorisine göre zenginleştirilmiş program olduğunu söyleme olanağı bulunmamaktadır. Ancak deney grubunda uygulanan programın, farklılığı yaratan etmenlerden biri olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Bu konuda daha güvenilir ve geçerli bulgular için, veri çeşitlenmesinin sağlandığı daha kapsamlı araştırmalara gereksinim duyulduğu açıktır. Bununla birlikte adayların birleştirilmiş sınıflarda öğretime yönelik özyeterlik düzeylerini artırmak için programların eğitim durumu ögesi, doğrudan yaşantıların yanı sıra, özyeterlik kuramı alanında yapılan araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak önerilen rol modelleri izleme, rol modellerle birlikte çalışma ve tartışma olanakları verilecek biçimde geliştirilmesi suretiyle daha etkili sonuçlar alınabilir.

## Sonuç

Araştırma sonunda grup içi ve gruplar arası puan ortalamaları arasındaki farklılaşmanın sontest lehine ve istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, deney ve kontrol grubunda izlenen programda yer verilen uygulamaların adayların özyeterlik düzeylerini yükseltmede etkili olduklarını göstermektedir. Diğer yandan, tüm gruplarda farklılaşmayı sağlayan birinci kaynağın program okuryazarlığı, ikinci kaynağın ise öğretim ve değerlendirme faktörünün olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada ise, deney grubunda etkinlik teorisi ilkeleri temel alınarak zenginleştirilmiş programın, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri üzerinde kontrol grubunda izlenen programa göre her üç boyutta da daha etkili olduğu saptanmıştır.

## Teşekkür

*Araştırmanın gerçekleştirilmesinde kontrol grubu olarak programı yürütmeyi kabul eden Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim görevlisi Sayın Ömer Arslantaş'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.*

## Kaynakça

- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin “Bilgisayar Öğretmenliği Öz-yeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 1-8.
- Alexandar, V., & Karine, V. (1996). Relationships among performance expectations, anxiety, and performance in collegiate volleyball players. Retrieved on 10-May-2010, at [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6401/is\\_n3\\_v19/ai\\_n28673534/pg\\_1?tag=artBody;coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_n3_v19/ai_n28673534/pg_1?tag=artBody;coll).
- Aksoy, N. (2007). Multigrade schooling in Turkey: An overview”, *International Journal of Educational Development*, 28 (2), 218-228.
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç ve Deneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, 6 (21), 83-108.
- Allen, J. (1997) Enhancing the effectiveness of single-teacher schools and multi-grade classes. Retrieved on 02-December-2007, at <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001259/125917eo.pdf>.
- American Federation of Teachers. (2000). Building a profession: strengthening teacher preparation and induction. Retrieved on 25-June-2009, at <http://www.aft.org/pubs-reports/downloads/teachers/k16report.pdf>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 2, 91-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. Retrieved on 16 May-2010, at [http://www.jennyanrntzen.com/tsed321\\_951/current\\_files/pdf/Bandura\\_1982.pdf](http://www.jennyanrntzen.com/tsed321_951/current_files/pdf/Bandura_1982.pdf).
- Bandura, A. (1989). Self-regulations of motivation and actions through internal standards and goal systems. L.A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (ss. 19-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* ( 4, ss. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). 17 Aralık 2008’de <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> adresinden alınmıştır.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 1. Personal, social and cultural aspects* (ss. 51-71). Hove, UK: Psychology Press.
- Bannon, L. J. & Bodker, S. (1991). Beyond the interface: encountering artifacts in use. Retrieved on 01 –December-2007, at <http://www.ul.ie/~idc/library/papersreports/LiamBannon/13/LBsb9.html>.
- Berry, C. (2000). Multigrade teaching: a discussion document. Retrieved on 20- Kasım- 2007, at <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextBerry.pdf>.
- Birch, I. & Lally, M. (1995). Multigrade teaching in primary schools. Unesco: Asia-Pacific centre of educational innovation for development. Retrieved on 15–November-2007 at <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001038/103817e.pdf>.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chen, G., Casper, W. J., & Cortina, J. M. (2001). The roles of self-efficacy and task complexity in the relationships among cognitive ability, conscientiousness, and work-related performance: a meta-analytic examination. *Human Performance*, 14, 3: 209-230.
- Collingwood, I. (1991). *Multiclass teaching in primary schools*. Retrieved on 16-November-2007, at

<http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextCollingwood.pdf>.

- Cook, T. D. & Wong, C. (2008). Better quasi-experimental practice. P. Alasuutari, L. Bickman ve J. Brannen (Ed). *Social Research Methods*. Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Cornish, L. (2006). Parents' view of composite classes in an Australian school. *The Australian Educational Researcher*, 33, 2. Retrieved on 25- November-2007, at <http://www.aare.edu.au/aer/online/0602h.pdf>.
- Dursun, F. (2006). *Birlestirilmis Siniflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri*. 11 Aralık 2007'de <http://sosyalb.gop.edu.tr/dergis2/makale%203.pdf> adresinden alınmıştır.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (2003). Introduction. Y. Engeström, R. Miettinen, R-L. Punamäki (Eds). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge university press.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Efficacy belief instrument: a preservice elementary scala. Retrieved on 15 Mayıs 2010, at [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/20/62/92.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/62/92.pdf).
- Erdem, A. R., Kamacı, S. ve Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 1, (1-2), 3-13.
- Feldman, J. & Gray, P. (1999). Some educational benefits of freely chosen age mixing among children and adolescents. Retrieved on 12 December-2007, at <http://66.246.156.59/wp-content/uploads/2007/02/age-mixing.doc>.
- Field, A. (2006). *Discovering statistic using spss*. (2th ed.). London: Sage Publication Ltd.
- Gaustad, J. (1997). Building support for multiage education. (*ERIC Doc. no:* ED 409 604).
- Grossman, P., Valencia, S., Evans, K., Thompson, C., Martin, S. & Place, N. (2000). Transitions into teaching: learning to teach writing in teacher education and beyond. Retrieved on 13- August-2009, at [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/21/00.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/21/00.pdf)
- Guenther, J. & Weible, T. (1983). Preparing teachers for rural schools. *Rural Education*, I (2), 59-61.
- Hollins, E. R. & Guzman, M. T. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. M. Cochran- Smith ve K. M. Zeichner (eds.), *Studying teacher education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Ilyenkov E. V. (1974). Activity and knowledge. E. V. Ilyenkov (Ed). *Philosophy and Culture*. Retrieved on 15-November-2007, at <http://www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/activity/index.htm>.
- Joubert, J. (2007). Adapted/adjusted curriculum for multigraded teaching in africa: a real solution? Retrieved on 15- December-2007, at <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextJoubert.pdf>.
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability — with job satisfaction and job performance: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1, 80-92.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5. 12 Mayıs 2010'da [http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/lang,tr\\_TR/](http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/lang,tr_TR/) adresinden alınmıştır.
- Köksal, K. (2006). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (4. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Little, A. W. (1995). Multi-grade teaching - A review of research and practice. Retrieved on 15- December-2007, at <http://www.dfid.gov.uk/Pubs/files/mulgradeteachedpaper12.pdf>.
- Little, A. W. (2004). Learning and Teaching in Multigrade Settings. Retrieved on 15-January-2007, at <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextLittle.pdf>.
- Little, A.W. & Pridmore, P. (2004). The MUSE Training programme:a final evaluation. Retrieved on

- 1- December-2007, at <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextReportOct2004.pdf>.
- Little, A. W., Pridmore, P., Bajracharya, H. & Vithanapathirana, M. (2005). Learning and teaching in multigrade settings (LATIMS). Retrieved on 25 -November- 2007, at <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextLATIMSFinalreport.pdf>.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139, 5, 439-457.
- Ministry of Education of Ontario. (2007). Combined grades. Retrieved on -01- December-2007, at <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/combinedClassrooms/combinedClassrooms.pdf>.
- Mulryan-Kline, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 501-514.
- Nelson, C. & Kim, M-K. (2001). Contradictions, appropriations, and transformation: an activity theory approach to l2 writing and classroom practices. (ERIC Doc. no: ED 464 497).
- Özben, K. (1997). "Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. W.M. Reynolds ve G. E. Miller (Eds). *Hands of Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 103-122.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz (Çeviren). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ramey-Gassert, L., Shroyer, M. G., & Staver, J. (1996). A Qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers. *Science Education*, 80, 283-315.
- Rocco, S. J. (2005). Predicting preservice agriculture teachers' intentions to teach utilizing person inputs, contextual influences, teacher efficacy, and outcome expectations. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Florida Üniversitesi, Florida.
- Sağ, R. (2009). Becoming a teacher for multigrade teaching. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (28). <http://www.e-sosder.com/dergi/28020-039.pdf> adresinden 15 Nisan 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Uygulamalarının Etkililiği ve Burdur'da Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 37-56.
- Schunk, D. H.(1991). Self-efficacy and academic motivation. Retrieved on 26-October-2007, at [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2) adresinden alınmıştır.
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.
- Tolman, C. W. (2003). Society versus context in individual development: Does theory make a difference? Y. Engeström, R. Miettinen, R-L. Punamaki (Eds). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge university press, 70-87.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research Summer*, 68, 2,202-248.
- Veenman, S. (1996). Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. (ERIC Doc. no: EJ596387).
- Velletunio, F. R. & Schatschneider (2004). Experimental and quasi-experimental design in literacy research. N. K. Duke & M. H. Mallette (Ed.). *Literacy research Methodologies*. New York, London: The Guilford Press.

- Vygotsky, L. S. (1925). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. Retrieved on 20 -November-2007, at <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/consciousnesshtm>. (English version).
- Wenger, K. J. & Dinsmore, J. (2005). Preparing rural preservice teachers for diversity. *Journal of Research in Rural Education*, (2005, second online volume).
- White, S. & Reid, J-A. (2008). Placing teachers? Sustaining rural schooling through place-consciousness in teacher education. *Journal of Research in Rural Education*, (2008, fifth online volume).
- Whitecomb, J. A. (2003). Learning and pedagogy in initial teacher preparation. W.M. Reynolds & G. E. Miller (Eds). *Hands of Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 533-556.
- Yaman, S., Cansüğü Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2,3, 35-366.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK). (1997). Program İçerikleri: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı. (Çoğaltma).